

ケースメソッドを用いた SNS のトラブルに関する情報モラル教育の授業分析 —教師の発話分析に着目して—

Lesson analysis of Information Moral Education about SNS Trouble Using Case Method -Focus on Utterance Analysis of a Teacher-

江口 華夏^{*1}, 北澤 武^{*2}

Kana Eguchi^{*1}, Takeshi KITAZAWA^{*2}

^{*1} 東京学芸大学教育学部

^{*1} Faculty of Education, Tokyo Gakugei University

^{*2} 東京学芸大学教職大学院

^{*2} Graduate School of Teacher Education, Tokyo Gakugei University

Email: a161406s@st.u-gakugei.ac.jp

あらまし: 本研究では, ケースメソッドを用いて行う初めての授業と改善点をふまえた授業の教師の発話を比較分析した. 結果, 教師の発話で児童に考えさせるか児童の発話で考えさせるかでケースメソッドを用いた授業の効果が異なる可能性があることが分かった.

キーワード: ネットいじめ, SNS トラブル, ケースメソッド, 情報モラル教育, 発話分析

1. はじめに

情報モラル教育は様々な方法が挙げられるが, 本研究ではケースメソッドによる方法に着目する. この理由として, 例えば道徳教育にケースメソッドを用いた事例において, SNS を題材に取り入れ, その活用の際に生じやすい諸問題に触れることで, 児童が解決の困難さを体験することができたり, 教師が児童に複雑に絡み合った現代的な諸課題と向き合うことを促したりすることができるからである[1].

ケースメソッドの先行研究では, 授業者の発話分析による授業分析が行われている. 養護教諭を対象に行われた鎌塚ら[2]の研究や, 経営学の視点から分析した佐野の研究[3]がある. しかしながら, ケースメソッドを行う小学校教諭を対象とした発話分析の研究は乏しいため, この実践と分析を行い, 授業改善に役立てることが課題と考える.

そこで本研究では, SNS トラブルを題材とするケースメソッドを用いた授業を小学校で行い, 教師の発話と児童の発話内容を比較分析することで, 小学校でのケースメソッド教育のあり方について提言することを目的とする.

2. 概要

2.1 対象

都内公立小学校6年生2学級の児童68名(各学級34名)を対象とした. 2018年10月19日(金)に道徳「LINE って楽しい!?!」[4]の授業を各学級1コマ(45分), 1組, 2組の順に実施した.

2.2 分析方法

ビデオカメラに収集した授業記録を文字化し, 教師の資料音読部分を取り除いた聞き取り可能な発話(全430件)を分析対象とした. 各学級で既存の発話カテゴリー[5]を用いて分類を行い, 初めてケースメソッドを用いた授業を行った1組と1組の改善点を踏まえて行った2組の頻度の結果を比較した. 本

研究では小学校でのケースメソッドの効果的な進め方を明らかにするために, 各発話カテゴリーで2学級の割合の差が小さい項目(2学級の差が1%未満)と, 差が大きかった上位8件の項目を分析した.

3. 授業

本授業では, 第1に, 「(登場人物)3人はどんな気持ちですか」という問いで, 登場人物の関係と登場人物の気持ちを確認した. どちらの学級も3人がそれぞれ嫌な気持ちであることが確認した.

第2に, 「この問題を解決するために, あなたがそれぞれの立場ならばどのようにしますか」という問いで, 自分ならばどのように解決するかを問うた. どちらの学級もLINEを消す, グループを退会するといったLINEそのものを否定する意見があったが, 直接話すことや謝ること, 相談することといったコミュニケーションによる解決方法も発話された. しかし, 後半は2学級で話し合いの展開が異なっていた. 1組では無視したり距離を置いたりしながら時間が解決していくのではないかとという見解になり, 2組では直接話して解決すべきであると合意した.

第3に, 「今後LINEを使うとき, どんな点に気をつけたらよいですか」という問いで, 児童自身がLINEを使うときに気をつけるべきことを問うた. どちらの学級もメッセージを読み返すことや, 相手の気持ちを考えるとといった意見が出てきた. 異なった点として, 1組では「時間を決める」などが発話された. 一方, 2組では第3の問いで確認した「直接話す」「直接聞く」などが出た.

最後に, 「どうしてLINEのトラブルが起こったのでしょうか」と, トラブルの原因を問うた. 「LINEをやるから」など, 両学級で共通の意見が出た. しかし, 1組では最後には「信頼関係が大切だ」という考えで合意した. 一方, 2組は最後には「直接話すことが大切だ」という考えで合意した.

4. 結果

各学級で授業全体の発話(430件)を分類し、各発話カテゴリーの出現回数と発話の合計数を母数とする割合を算出した後、各学級の割合の差を求めた結果を表1に示す。

まず、2学級の割合の差が小さい項目は「刺激の提示(1組2回(1.0%),2組2回(0.9%),差-0.1%)」、「開かれた発問(1組18回(9.0%),2組21回(9.2%),差0.2%)」、「一般化・つなぎ(1組7回(3.5%),2組7回(3.1%),差-0.4%)」、「思考の指示(1組0回(0%),2組1回(0.4%),差0.4%)」、「一般的リード(1組15回(7.5%),2組16回(7.0%),差-0.5%)」、「切り返しの発問(1組14回(7.0%),2組18回(7.9%),差0.9%)」であった。

一方、割合の差が大きい項目は、「繰り返し(1組29回(14.4%),2組51回(22.3%),差7.8%)」、「代行・言い換え(1組3回(1.5%),2組19回(8.3%),差6.8%)」、「閉じられた発問(1組26回(12.9%),2組15回(6.6%),差-6.9%)」、「説明(1組15回(7.5%),2組6回(2.6%),差-4.8%)」、「発話の受け止め(1組15回(7.5%),2組28回(12.6%),差4.8%)」、「発話・反応の促し(1組25回(12.4%),2組18回(7.9%),差-4.6%)」、「意図的ゆさぶり(1組11回(5.5%),2組3回(1.3%),差-4.2%)」、「教師の自己開示(1組15回(7.5%),2組9回(3.9%),差-3.5%)」であった。

5. 考察

2学級の割合の差が小さい発話カテゴリーについて、「開かれた発問」や「思考の指示」、「切り返しの発問」は、教師が児童に具体的に考えさせる発問であり、児童自身の判断や対処を求めるケースメソッドには欠かせない発問である。このため両学級の差が小さかったのではないかと考える。「一般化・つなぎ」や「一般的リード」は授業の方向付けをする場面で見られる発問であり、今回は2学級共に同じ指導案で授業が行われたため、これらの差が小さかったと考えられる。

2学級の割合の差が大きい発話カテゴリーについて述べると、1組の割合の方が高かった「閉じられた発問」や「教師の自己開示」は児童に考えさせる教師の発話である。一方、2組の割合の方が高かった「繰り返し」や「代行・言い換え」、「発話の受け止め」は児童に考えさせる児童の発話と考えられる。教師か児童のどちらの発話を基に児童に考えさせるかという違いがあったため、両学級に差の割合がいくらか生じたと考えられる。更に、教師主導の発話である「説明」や「発話・反応の促し」の割合が2組の方が小さくなったのは、より児童主体の授業にしようとしたのではないかと考えられる。

6. まとめ

本研究では、SNSトラブルを題材とするケースメソッドを用いて小学校2学級で授業を行い、児童の発話内容を比較し、教師の発話を分析することで、小学校でのケースメソッドの効果的な進め方を提言することを目的とした。割合の差が小さかった発話カテゴリーから、児童自身について具体的に考えさ

表1 発話の出現回数(割合)と割合の差

発話カテゴリー	1組 (34名)	2組 (34名)	割合の 差(%)
繰り返し	29 (14.4)	51 (22.3)	7.8
代行・言い換え	3 (1.5)	19 (8.3)	6.8
閉じられた発問	26 (12.9)	15 (6.6)	-6.4
説明	15 (7.5)	6 (2.6)	-4.8
発話の受け止め	15 (7.5)	28 (12.2)	4.8
発話・反応の促し	25 (12.4)	18 (7.9)	-4.6
意図的ゆさぶり	11 (5.5)	3 (1.3)	-4.2
教師の自己開示	15 (7.5)	9 (3.9)	-3.5
行動の指示	4 (2.0)	9 (3.9)	1.9
賞賛	0 (0)	4 (1.7)	1.7
切り返しの発問	14 (7.0)	18 (7.9)	0.9
一般的リード	15 (7.5)	16 (7.0)	-0.5
思考の指示	0 (0)	1 (0.4)	0.4
一般化・つなぎ	7 (3.5)	7 (3.1)	-0.4
開かれた発問	18 (9.0)	21 (9.2)	0.2
刺激の提示	2 (1.0)	2 (0.9)	-0.1
その他	2 (1.0)	2 (0.9)	-0.1
合計	201 (100)	229 (100)	0

注1 各学級の数値は発話の出現回数(回)、括弧内の数値は当該学級の合計数を母数とする割合(%)を意味する。

注2 割合の差は2組の割合のほうが高い場合は正、1組の割合のほうが高い場合は負で示している。

せる発問を欠かさないことが重要だと考えられる。割合の差が大きかった発話カテゴリーから、教師の発話で児童に考えさせるか、児童の発話で児童に考えさせるかによって授業が変わってくる可能性があると考えられる。

今後、発話において発話カテゴリー以外に影響したものとして考えられる、非言語的コミュニケーションの分析を行うために教師の表情や動き、板書に着目した研究が必要である。

謝辞

本研究にご協力いただいた児童と教員の皆様に感謝申し上げます。

参考文献

- [1] 中村美智太郎ほか：“道徳教育における現代課題に対応したケース開発と実践の検討”，静岡大学教育実践総合センター紀要，No.28，pp.39-47（2018）
- [2] 鎌塚優子ほか：“ケースメソッド教育における議論を活性化するためのディスカッションリーダーの技術の抽出—養護教諭ウィ対象とした授業に着目して—”，静岡大学教育学部附属教育実践総合センター紀要，No.23，pp.25-34（2015）
- [3] 佐野享子：“ケースメソッド授業の展開における教師の発話の機能—経営教育における教授方略上の意味を探る手掛かりとして—”，筑波大学教育学系論集，31，pp.1-13（2007）
- [4] 北澤武ほか：“ケースメソッド教育を用いた小学生に対するSNSのトラブル予防授業の開発と評価”，学校保健研究61，Suppl.p.94（2019）
- [5] 川口史恵，秋光恵子：“道徳授業における発話カテゴリーの作成”，学校教育学研究，23，pp.17-26（2011）